



Aprendizaje activo y enseñanza basada en investigación durante la pandemia: perspectivas de estudiantes de Sociología

Active learning and research-based teaching during the pandemic:
Sociology students' perspectives

Martín Güelman, Valeria Dabenigno, Alejandra Navarro y Dolores González

Resumen

En este artículo indagamos las percepciones de estudiantes de Metodología y Técnicas de la Investigación Social (Carrera de Sociología-Universidad de Buenos Aires) acerca de las estrategias docentes implementadas durante la educación remota de emergencia por la pandemia por COVID-19 en 2020 y 2021, así como sus valoraciones de las habilidades adquiridas para el ejercicio de la investigación social. Estas prácticas se enmarcan en un proyecto de cátedra orientado a la formación de un *habitus investigativo* que busca propiciar la participación activa, reflexiva y colaborativa entre estudiantes y docentes. La información que analizamos proviene de una encuesta en línea de respuesta voluntaria y anónima a estudiantes que culminaron la cursada de los tres niveles de la materia en 2021.

Los hallazgos muestran una valoración positiva de las prácticas de enseñanza que sitúan al estudiantado en el lugar de aprendices del oficio de investigador/a. Específicamente, los recursos didácticos mejor considerados fueron los que implicaron un seguimiento de las producciones grupales de los/as estudiantes (tutorías de avances) y los que repusieron el trabajo que se realizaba en el contexto áulico presencial (clases sincrónicas).

Palabras clave: Aprendizaje activo; enseñanza basada en Investigación; enseñanza de la metodología; *habitus investigativo*; pandemia por COVID-19.

Abstract

In this article, we examine the perceptions of students of Methodology and Techniques of Social Research (Sociology Degree-University of Buenos Aires) about the teaching strategies implemented during the remote emergency education due to the COVID-19 pandemic in 2020 and 2021, as well as their assessments of the skills acquired for exercising social research.

These practices are framed within a teaching project aimed at developing a *research habitus* that seeks to promote foster active, reflective and collaborative participation between students and teachers. The information we analyzed comes from a voluntary and anonymous online survey of students who completed the three levels of the subject in 2021.

The findings show a positive assessment of teaching practices that place students in the role of apprentices in the research profession. Specifically, the most highly regarded teaching resources were those that involved monitoring the students' group productions (progress tutorials) and those that replaced the work carried out in the classroom context (synchronous classes).

Keywords: Active learning; research-based teaching; methodology teaching; *research habitus*; COVID-19 pandemic.

1. Introducción

En este artículo indagamos las percepciones de los/as estudiantes sobre las estrategias pedagógicas que implementamos en el marco de la enseñanza remota de emergencia durante los años 2020 y 2021 de la asignatura “Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III” (cátedra Ruth Sautu), de la carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Analizamos también sus opiniones sobre el proceso de formación y su valoración de los aprendizajes y habilidades adquiridos en los tres niveles de la materia cursados íntegramente durante la pandemia, en particular, vinculados a las prácticas de investigación desarrolladas secuencialmente. Estas prácticas se enmarcan en un proyecto de investigación de cátedra orientado a la formación de un *habitus investigativo* (Meo y Dabenigno, 2015). A los fines de permitir una mejor comprensión de las percepciones de los/as estudiantes que analizamos, en este escrito caracterizamos la propuesta pedagógica que implementamos y las adaptaciones que debimos realizar en el contexto de la educación remota generada a partir de la pandemia por COVID-19.

La información proviene de una encuesta en línea de respuesta voluntaria y anónima que llevamos a cabo con estudiantes que finalizaron Metodología III el segundo cuatrimestre de 2021. Esta cohorte comenzó a cursar Metodología I en el segundo cuatrimestre de 2020 y continuó con Metodología II durante el primer cuatrimestre de 2021.

Este artículo comienza con un breve estado de la cuestión sobre educación en pandemia, para continuar con una contextualización del estudio en el marco institucional de la carrera de Sociología de la UBA y la organización de nuestra cátedra. Luego, explicitamos la posición pedagógica del trabajo y reflexionamos acerca de las nociones de *enseñanza basada en investigación* y de *aprendizaje activo y colaborativo* y cómo estas maneras de concebir la práctica docente colaboran con la promoción de un *habitus investigativo* entre los/as estudiantes. Seguidamente, desarrollamos la propuesta pedagógica implementada antes y durante la fase de educación remota de emergencia. A continuación, describimos la estrategia metodológica y el cuestionario utilizado desde 2015 y adaptado durante la pandemia. En el siguiente apartado presentamos las valoraciones de la cohorte de estudiantes acerca de la propuesta desplegada durante tres cuatrimestres de dictado no presencial. Cerramos el artículo reflexionando acerca de esta experiencia novedosa durante tres cuatrimestres.

2. Estudios sobre educación en pandemia

El confinamiento establecido por el gobierno nacional a mediados de marzo de 2020 fue una política sanitaria con efectos en todos los ámbitos vitales. En la educación, implicó la suspensión de la presencialidad escolar (Resolución N° 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina; en adelante, ME); en la investigación, la suspensión del trabajo de campo con co-presencia física inmediata. Así, docentes e investigadores/as nos tornamos teletrabajadores/as. A pesar de ello, y bajo el mandato del “Seguimos educando” de las políticas de continuidad pedagógica (CP) fue necesario buscar el modo de continuar impartiendo clases. En simultáneos, los equipos de investigación se ocuparon de describir, documentar e interpretar, con claves conceptuales y metodologías variadas, lo que acontecía con la educación durante la pandemia.

Una primera temática abordada en los estudios fueron los déficits de las familias y estudiantes de todos los niveles educativos en lo relativo al equipamiento informático y la conectividad a Internet (Artopoulos, 2020; ME-UNICEF, 2020). Un segundo foco consistió en el mapeo de las políticas de continuidad educativa a escala nacional y jurisdiccional (Cardini, D’Alessandre y Torre, 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2020; ME, 2020a). En tercer lugar, se desarrollaron trabajos sobre las condiciones de teletrabajo docente (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina-CTERA, 2020; Meo y Dabenigno, 2021) y las formas de concreción de la CP en diferentes niveles de enseñanza, escuelas y territorios (Dussell, Ferrante y Pulfer, 2020; ME, 2020b; 2020c; Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2021). En relación a las condiciones de trabajo docente, se constató la sobrecarga mental y emocional (CTERA, 2020; Meo y Dabenigno, 2021) y la preocupación por el sentido y efecto de la tarea docente, así como las dificultades de los/as estudiantes que se desvinculaban de la CP

(Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2020; Flack, Walker, Bickerstaff, Earle y Margetts, 2020). En el ámbito de la educación universitaria, algunos estudios de Argentina remiten a la percepción de sus docentes sobre los esfuerzos personales realizados con escaso acompañamiento institucional y de las políticas (Morris y González, 2022) y de la sobrecarga de la tarea (González y Morris, 2022). En ese escenario incierto, las cátedras fueron al terreno de concreción de las políticas de CP universitarias (Morris y González, 2022). La pandemia generó respuestas fundadas en saberes artesanales previos de los/as docentes (Morris y González, 2022), innovación pedagógica (Morris y González, 2022) y requerimientos y oportunidades de flexibilización y autonomía curricular. Pero también conflictos y desigualdades por efectos de la transmutación de los tiempos y espacios de trabajo (González y Morris, 2022).

A medida que evolucionaba la situación sanitaria, otro conjunto de estudios se abocaron al análisis de la vuelta a la presencialidad en la educación obligatoria (ME, 2020b; 2020c; Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento-CIPPEC, 2021) y, reflejando la preocupación que existía a nivel societal, a indagar el impacto de la educación no presencial en los aprendizajes (Flack, Walker, Bickerstaff, Earle y Margetts, 2020). Algunas temáticas que revistieron especial interés fueron las posibilidades y desafíos del uso pedagógico de las TIC y las formas en que fueron incorporadas en las propuestas docentes, considerando la experiencia prepandemia (Expósito y Marsolier, 2020; Narodowski, Volman y Braga, 2020; Dabenigno, Freytes Frey y Meo, 2021).

Finalmente, fueron menos numerosos y más tardíos los estudios abocados a las miradas y dificultades de los/as estudiantes sobre la pandemia (ME-UNICEF, 2020; Pedró, Quintero, Ramos y Maneiro, 2020; Gutiérrez, Martín y Rocchietti, 2022). Al igual que para otros niveles, también en el ámbito universitario, se destaca el impacto del confinamiento sobre el estado emocional del estudiantado y la pérdida de rutinas de sociabilidad (Pedró, Quintero, Ramos y Maneiro, 2020). Otros trabajos recuperan las miradas y posicionamientos de los estudiantes frente a las propuestas de enseñanza remota. Por su parte, Angélica De Sena y Andrea Dettano (2022) utilizan la analogía del alumno como consumidor como un modo de transitar la demanda a sus docentes de cursos de Metodología de la Investigación durante la pandemia. A su entender, ello lo instala en una posición pasiva en cuanto a la posibilidad de un desarrollo autónomo de sus propios proyectos de investigación. Esto resulta un contrapunto interesante con nuestra propuesta pedagógica que será desarrollada en las secciones siguientes.

3. Marco institucional y organización de la cátedra

La carrera de Sociología se creó en la UBA en 1957. Su fundador y primer director, Gino Germani, apostó, desde los orígenes, al desarrollo de la investigación empírica. En 1988, la carrera pasó a ser parte de la recientemente creada Facultad de Ciencias Sociales, junto a cuatro carreras más (Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Ciencia Política y Relaciones del Trabajo). Su nuevo plan de estudios, sancionado ese mismo año, destaca y valora la formación en investigación académica al afirmar que se propone "(...) iniciar y guiar al estudiante en su formación como investigador por medio de prácticas concretas de investigación (...)" (Resolución N° 2282/1988, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires).

En este marco, las asignaturas Metodología y Técnicas de la Investigación Social I, II y III forman parte del ciclo de materias obligatorias del plan de estudios. Nuestra cátedra se organiza en tres subequipos docentes que acompañan a una misma cohorte de estudiantes de manera sucesiva en su transición de Metodología I a Metodología II y de Metodología II a Metodología III. La organización por cohortes nos ha permitido sumar al dictado tradicional de clases (con ejemplos de investigaciones sociológicas sobre construcción de proyectos, tipos de diseños, métodos y técnicas) el ejercicio de prácticas de investigación enmarcadas en un proyecto de cátedra desplegado a lo largo de tres cuatrimestres sucesivos.

El desarrollo de esta investigación de cátedra, a la que denominamos Trabajo Práctico Aplicado (TPA), implica la puesta en marcha de una experiencia acotada y acompañada y retroalimentada por el equipo docente. A lo largo de las tres materias (tres cuatrimestres), los/as estudiantes deben realizar una investigación sobre una problemática definida por el equipo de cátedra. El desarrollo de la misma involucra la toma de decisiones sobre la selección de casos y la

conformación de las muestras, así como los métodos y técnicas pertinentes, la elaboración de instrumentos para la construcción de datos y la realización de tareas vinculadas al trabajo de campo, la codificación y el análisis de datos primarios y secundarios, tanto cualitativos como cuantitativos, que concluye en la redacción de informes cortos de resultados que son la instancia de evaluación integradora de cada materia.

En el primer nivel de la materia, en el que se realiza una introducción a la Metodología de la Investigación Social y se imparten conocimientos básicos vinculados a la estadística, el objeto analítico de la investigación de cátedra es habitualmente abordado de manera introductoria. En esta materia, para el TPA, los/as estudiantes suelen trabajar –con algunas variaciones cuatrimestre a cuatrimestre– en la formulación de objetivos generales y específicos. En algunos cuatrimestres, hemos podido trabajar también en la construcción del marco teórico y la lectura de investigaciones con el fin de elaborar un estado de la cuestión y en el análisis de datos estadísticos secundarios que logren que los/as estudiantes se interioricen en el tema de estudio.

En Metodología II, se profundiza en los abordajes cuantitativos y en los conocimientos de Estadística aplicada a las ciencias sociales. En este segundo nivel, el TPA se centra en el análisis estadístico de datos provenientes de encuestas preexistentes o producidas e implementadas por el grupo de estudiantes.

Finalmente, en Metodología III, se abordan los distintos enfoques, métodos y técnicas del paradigma cualitativo de investigación social. Aquí, los/as estudiantes llevan a cabo un trabajo de campo en el que ejercitan el diseño y conducción de entrevistas semi-estructuradas y/o participan como observadores/as y ayudantes de campo en el desarrollo de grupos focales moderados por el equipo docente.

El desarrollo de estas prácticas de investigación se propone ofrecer a los/as estudiantes un acercamiento práctico al proceso investigativo de las ciencias sociales con el fin de que desarrollen un *habitus* investigativo, es decir, un conjunto de habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear un proyecto y llevar a cabo una experiencia de investigación. Como hemos visto en las encuestas de evaluación que llevamos a cabo, para la gran mayoría de los/as estudiantes, en virtud del momento de la carrera que se encuentran cursando, el TPA constituye su primera aproximación a la investigación empírica en Sociología. Los programas de las tres materias no solo se proponen como objetivos la enseñanza de contenidos sino de habilidades y “saberes hacer”, que se adquieren durante la realización de prácticas investigativas. Este modo de pensar y ejercer la docencia nos involucra en nuestro doble rol de docentes e investigadoras/es (Dabenigno y Güelman, 2018; 2019).

A continuación, describiremos nuestro posicionamiento teórico en relación al modo en que comprendemos el quehacer de la enseñanza. A su vez, reflexionaremos sobre la construcción de un *habitus* investigativo entre los/as estudiantes.

4. Nuestro enfoque pedagógico: enseñanza colaborativa y activa y *habitus* investigativo

Como equipo docente de tres asignaturas vinculadas con el quehacer de la investigación entendemos que las prácticas desarrolladas en el aula deben lograr la participación activa y reflexiva de quienes co-participan de ellas de manera colaborativa, yendo más allá de la mera transmisión de conocimientos desde los/as docentes como poseedores de un saber. En tal sentido, recuperamos la noción de *aprendizaje activo*, la cual implica, por un lado, apartarse del modelo educativo centrado únicamente en la acción del docente y, por el otro, superar la posición pasiva de los/as estudiantes en la escucha de una clase magistral o en la resolución de actividades memorísticas o de comprobación de lectura. De este modo, los/as estudiantes se encuentran en condiciones de poner en juego habilidades para la resolución de actividades y problemáticas planteadas por el equipo docente, con el propósito de lograr su implicación y protagonismo en el aprendizaje (Prieto Navarro, 2006). A su vez, esta perspectiva busca promover, entre el estudiantado, la reflexión sobre las acciones que están llevando a cabo (Bonwell y Eison, 1991).

Una vía para lograr tal involucramiento es proponer estrategias de *aprendizaje colaborativo* (Barkley, Cross y Major, 2007). Estas no solo implican el diseño de actividades grupales, sino la

promoción de dinámicas de trabajo entre estudiantes, donde prime la reflexión, el intercambio y la revisión entre pares, así como instancias de retroalimentación del equipo docente.

La puesta en práctica de esta forma de entender el aprendizaje supone la promoción de un modelo de *docencia basada en investigación* [research-based teaching] (Griffiths, 2004). Desde esta concepción, se busca promover la construcción paulatina de un habitus investigativo entre los/as estudiantes, es decir, un conjunto de habilidades y conocimientos acerca de cómo plantear y llevar a cabo una experiencia de investigación (Meo y Dabenigno, 2015). En virtud de ello, desde nuestro doble rol de docentes e investigadores/as buscamos transferir y enseñar la lógica de la investigación social, inculcando la centralidad que tienen en este proceso el razonamiento teórico y la teoría sociológica en la conducción de la propia investigación, así como en el análisis metodológico de indagaciones llevadas a cabo por otros/as investigadores/as. Incorporar conocimientos sobre métodos y técnicas de análisis de datos es fundamental; no obstante, la formación a la que aspiramos va más allá de este carácter técnico, al incluir elementos conceptuales y epistemológicos y promover la adquisición de habilidades investigativas. En otras palabras, desde esta perspectiva, los/as estudiantes son investigadores/as en formación que incorporan, paulatinamente, *trucos del oficio* (Becker, 2009) en prácticas de aula y de investigación situadas.

Estas miradas interpelan, a su vez, a las estrategias tradicionales de evaluaciones sumativas. Las mismas convocan, también, experiencias de evaluación formativa donde se busque que las producciones secuenciales de los/as estudiantes, durante el proceso y tiempo de cursada, permitan un abordaje dinámico y diacrónico de sus avances (López Pastor, 2009).

El poder de la evaluación formativa reside en su enfoque de atención tanto a los factores cognitivos como a los motivacionales. Una buena evaluación formativa proporciona a los estudiantes información que necesitan para entender dónde están en su aprendizaje (el factor cognitivo) y desarrolla sentimientos de control de los estudiantes sobre su aprendizaje (el factor de motivación) (Brookhaut, 2008: 54).

La evaluación formativa suele incorporar diferentes instrumentos, tales como carpetas, portafolios, presentaciones orales, diseño de proyectos y borradores de avances, para el análisis del equipo docente. Al mismo tiempo, brinda información a los/as estudiantes respecto de sus avances durante todo el proceso de aprendizaje y no solo al final del mismo.

Si bien desde antes de la pandemia por COVID-19 nuestro equipo venía promoviendo prácticas docentes fundadas en el posicionamiento teórico-metodológico descrito, el advenimiento de la misma nos enfrentó a una realidad novedosa y desafiante para la enseñanza tal como era puesta en acto hasta ese momento. La virtualización forzada de la educación obligó a los/as docentes de todos los niveles a repensar las estrategias de modo creativo. En la siguiente sección, presentamos las estrategias pedagógicas que, como cátedra, desarrollábamos antes de la pandemia y las readequaciones que debimos realizar en el contexto de la educación remota de emergencia.

5. Propuesta pedagógica antes y durante la fase de educación remota de emergencia

Toda propuesta de aprendizaje es situada y definida en función de un contexto institucional e histórico. La irrupción de la pandemia por COVID-19 nos obligó, como equipo docente, a reconfigurar nuestra propuesta, en sintonía con el mandato y formas de llevar adelante la continuidad educativa remota de acuerdo a la resolución N° 108 del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina del 15 de marzo de 2020 y las disposiciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. La suspensión de las clases presenciales, fruto de la expansión de la pandemia y de los contagios, supuso un desafío para las herramientas, estrategias, vínculos pedagógicos y saberes preexistentes. Pero, al mismo tiempo, brindó la oportunidad de innovar y repensar creativamente el conjunto de acciones que veníamos implementando de acuerdo a los posicionamientos teórico-metodológicos de enseñanza-aprendizaje que describimos previamente.

En este apartado, presentamos, en primer lugar, la propuesta pedagógica que implementamos hasta el advenimiento de la pandemia. A continuación, damos cuenta de las reconfiguraciones que llevamos a cabo en el contexto de la educación remota de emergencia.

La propuesta de enseñanza del equipo de cátedra combina, tradicionalmente, clases expositivas y análisis reflexivo de investigaciones empíricas que utilizan diferentes métodos, técnicas y enfoques conceptuales, con clases de modalidad taller donde los/as estudiantes desarrollan el TPA y se sitúan en un rol de investigadores/as en formación. El TPA constituye el trabajo final integrador de cada nivel de la materia y tiene un hilo problemático conductor que permite que el estudiantado aborde secuencialmente diferentes aristas del problema, primero a través de métodos cuantitativos y luego, desde una aproximación cualitativa.

Las nociones de *aprendizaje activo y colaborativo* y de *evaluación formativa* que presentamos en la sección previa fundamentan el modo en que se desarrolla el TPA. Entre las actividades que supone su realización los/as estudiantes emprenden el planteo de objetivos, la revisión y sistematización de bibliografía sustantiva sobre la temática (por ejemplo, a través del armado de fichas y grillas colaborativas) y la construcción de un estado de la cuestión, el diseño de instrumentos para producir la evidencia empírica, la consecución del trabajo de campo y el análisis de la información producida.

Desde nuestra óptica, involucrar al estudiantado en actividades propias del oficio sociológico –aun cuando sea, en rigor, una práctica acotada de procesos de investigación que en el desempeño profesional conllevan tiempos más extensos de reflexión, construcción y análisis– implica una apuesta por la promoción de una forma de construcción del *habitus* investigativo (Meo y Dabenigno, 2015; Dabenigno y Güelman, 2018; 2019). Acompañar esas tareas exige una labor docente que trasciende ampliamente la transmisión de contenidos teórico-metodológicos. Se trata de una práctica cuyo enfoque es la *docencia universitaria basada en investigación*, en la que tanto los/as docentes como investigadores/as formados/as y los/as estudiantes, como investigadores/as en formación, producen conjunta y colaborativamente conocimiento (Brew, 2003; Griffiths, 2004). Como ha sido reconocido en trabajos precedentes de otros/as integrantes de nuestra cátedra que indagan los desafíos de enseñar a investigar en el ámbito universitario (Di Virgilio, Fraga, Najmías, Navarro, Perea y Plotno, 2007; Freidin, Di Virgilio, D'Onofrio, Martínez Mendoza y Otamendi, 2009; Meo y Navarro, 2009), el desarrollo del TPA logra estrechar los nexos entre docencia e investigación.

Antes del advenimiento de la pandemia, en marzo de 2020, las clases que dictábamos eran, en su totalidad, presenciales. Solo en ocasiones excepcionales (tales como suspensión de clases por paros docentes, problemas institucionales o de infraestructura), enviábamos a los/as estudiantes las clases escritas por correo electrónico o a través del Campus Virtual de la Facultad.

Con el cierre del edificio de nuestra Facultad, en un primer momento, las clases teóricas fueron reemplazadas por la mencionada estrategia de envío de un documento en el que se desarrollaban los temas correspondientes. Con posterioridad, ensayamos tecnologías que permitían integrar audio a una presentación con diapositivas, con el propósito de hacer más dinámica la exposición de contenidos. A su vez, decidimos combinar, en el espacio de teóricos, el abordaje de los temas y unidades con ejercicios de discusión y resolución grupal de situaciones problemáticas, realizados en “salas” creadas dentro de las plataformas para videollamadas, con el fin de lograr un mayor involucramiento y participación de los/as estudiantes y propiciar el diálogo entre pares, en grupos más pequeños que la clase completa. En cuanto a los contenidos, reevaluamos los programas preexistentes y realizamos una priorización curricular y un ajuste de la bibliografía. Frente a la continuidad de la pandemia y la consiguiente extensión de la educación remota de emergencia, decidimos recuperar la dinámica áulica en tiempo real a través de clases sincrónicas virtuales. Las mismas eran grabadas y posteriormente subidas al Campus Virtual, de modo tal que pudieran ser consultadas por quienes tenían problemas de conectividad o se encontraban imposibilitados/as de participar en el momento (por ejemplo, porque tenían responsabilidades laborales, domésticas o familiares indeclinables durante el confinamiento), o bien revisadas nuevamente antes de las instancias de evaluación.

En lo que respecta a la instancia de prácticos, mantuvimos la división preexistente entre el análisis metodológico de investigaciones empíricas a partir de una guía de preguntas a ser respondidas en clase, con el desarrollo de las actividades vinculadas al proyecto de investigación de cátedra. En algunas ocasiones, la resolución de las consignas de trabajo debía estar a cargo de cada grupo, al interior de cada comisión, y el equipo docente realizaba una retroalimentación que ponía a disposición en un espacio virtual compartido (*Google Drive* o Campus Virtual de la

Facultad). Cada grupo podía revisar tanto las devoluciones docentes a su trabajo, como las producciones de los otros grupos y los comentarios de sus docentes.

Respecto del desarrollo de la investigación de cátedra acerca de las perspectivas de directivos, docentes, estudiantes y familias sobre las características de la continuidad pedagógica, como existía la imposibilidad de hacer trabajo de campo por el confinamiento, utilizamos bases de datos abiertas. En Metodología I se recuperaron bases de un estudio que había desarrollado el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (ME), junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) sobre la educación primaria y secundaria en la pandemia; en Metodología II se trabajó con encuestas a docentes de la misma Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ME y UNICEF, 2020); y finalmente en Metodología III se hicieron entrevistas cualitativas virtuales a estudiantes. Para el desarrollo de cada TPA elaboramos una secuencia didáctica en la que se listaban y describían las tareas a realizar a lo largo del cuatrimestre. Mientras que algunas actividades debían ser resueltas por los/as estudiantes de manera asincrónica y tenían una fecha de entrega preestablecida, otras eran abordadas en instancias sincrónicas, con formato taller. En estas últimas, el equipo docente pasaba por las salas de la plataforma de videollamada, registraba el trabajo efectuado, realizaba una devolución y, finalmente, en plenario llevaba a cabo una puesta en común de todos los grupos. Por último, grabamos tutoriales en video sobre el uso de auxiliares informáticos para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, actividad que, antes de la irrupción de la educación remota de emergencia, realizábamos de manera presencial en el gabinete de computación de la Facultad.

6. Estrategia metodológica

En 2015 comenzamos a diseñar, como equipo de cátedra, un cuestionario para que cada cohorte de estudiantes que termina el último nivel de las tres materias metodológicas realice una evaluación de nuestra propuesta pedagógica, de sus aprendizajes y aportes en su formación profesional. La irrupción de la pandemia nos instó a incluir nuevas dimensiones y preguntas al instrumento utilizado hasta el momento.

El cuestionario que provee la información analizada en este artículo fue aplicado a fines del segundo cuatrimestre de 2022 a la cohorte de estudiantes que, de manera inédita, cursó los tres niveles metodológicos con educación remota. El instrumento contó con 30 preguntas acerca de las siguientes diez temáticas: 1) la evaluación de la experiencia con cada una de las materias metodológicas de la carrera; 2) el aporte de las clases (tanto teóricas como prácticas) a su formación en investigación social; 3) la valoración de las distintas estrategias pedagógicas implementadas; 4) la calificación de las distintas formas de evaluación; 5) el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos; 6) las percepciones sobre el aporte del proyecto de cátedra a la formación en investigación y la utilidad de las instancias para su desarrollo; 7) las dificultades para cumplimentar las actividades propuestas desde la cátedra en el marco de la educación remota de emergencia; 8) las expectativas al inicio de la cursada y el cumplimiento de las mismas; 9) los desempeños profesionales futuros de interés y la contribución de las tres asignaturas metodológicas a los mismos; 9) la disponibilidad de espacio para el estudio en el hogar y de recursos TIC y conectividad; y 10) la evaluación general de la educación virtual.

La encuesta fue completada por 24 estudiantes, un 48% de los 50 que culminaron la cursada de los tres niveles de la materia. Se trata de un porcentaje satisfactorio para los parámetros habituales de las encuestas en línea, cuyas tasas de respuesta oscilan entre el 10 y el 40% (Callegaro, Lozar Manfreda y Vehovar, 2015). Estas tasas varían sustancialmente de acuerdo a las características sociodemográficas del universo de estudio (edad, lugar de residencia, disponibilidad y calidad de recursos tecnológicos), la temática indagada, las vías por las que se difunde el cuestionario y la inclusión de reclutadores/as, y la capacidad de influencia del/de la investigador/a o equipo a cargo de la implementación de la encuesta para que las personas respondan, entre muchos otros aspectos.

Con independencia de nuestro relevamiento, para entender por qué este tipo de encuestas en línea autoadministradas presentan menores tasas de respuesta que las presenciales, debe pensarse en la falta de compromiso que, en términos generales, sienten las personas que reciben el cuestionario fruto de la ausencia de un/a encuestador/a. Otro aspecto a considerar es que

quienes suelen completar este tipo de encuestas son las personas más implicadas en la temática indagada. Ello supone un sesgo, ya que tienden a responder quienes presentan las opiniones más polarizadas (las personas más satisfechas y las más descontentas). En encuestas promovidas por una organización y dirigidas a sus miembros –como la que aquí analizamos– el vínculo y la confianza establecidos y, en ocasiones, cierta sensación de presión para participar redundan, en general, en la obtención de tasas de respuesta más elevadas. Esto es especialmente observable si, como señalan Millán Arroyo Menéndez y Lucila Finkel (2019) el cuestionario no es muy largo y sabemos motivar adecuadamente a los/as participantes. En nuestro caso, comunicamos a los/as estudiantes que nos interesaba conocer sus opiniones por sí mismas y por la futura contribución a la realización de ajustes y cambios en la propuesta pedagógica de cara a la siguiente cohorte.

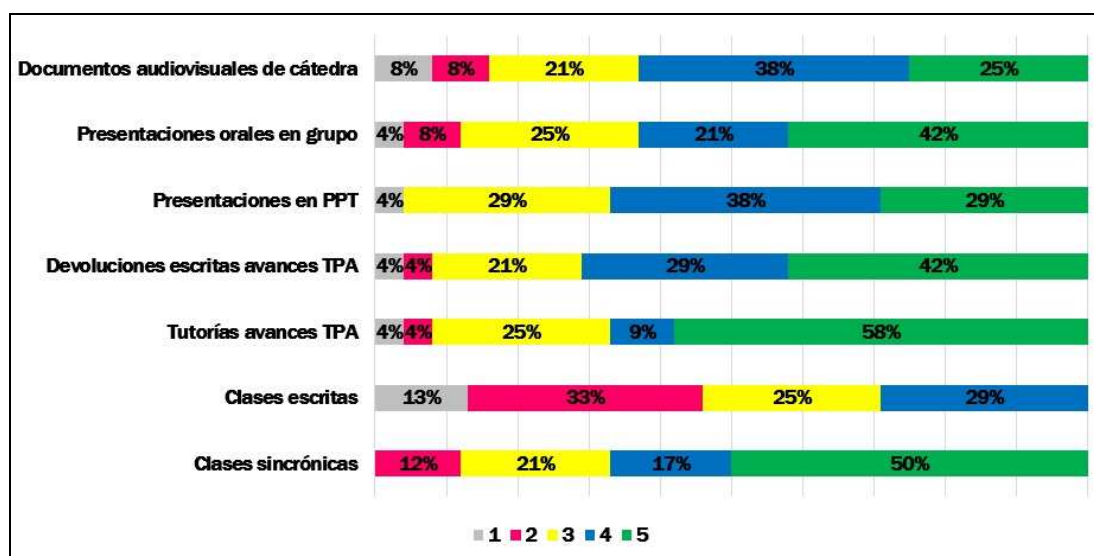
En el siguiente apartado, analizaremos la valoración de los/as estudiantes de la educación virtual y de la propuesta pedagógica que implementamos. En relación a esto último, daremos cuenta, en primer lugar, de sus percepciones sobre las nuevas estrategias y formas de evaluación; y, en segundo lugar, focalizaremos en el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo del TPA para su formación en investigación social.

7. Resultados: valoraciones de la propuesta pedagógica

Tal como acabamos de señalar, en este apartado, analizaremos la valoración de los/as estudiantes de la propuesta pedagógica desplegada durante la educación remota de emergencia. Nos centraremos en seis de las principales preguntas del cuestionario. En primer lugar, la evaluación que realizaron del aporte de cada estrategia pedagógica desarrollada en pandemia para sus aprendizajes (Gráfico 1). Seguidamente, describiremos la calificación sobre las formas de evaluación implementadas (Gráfico 2). En tercer término, abordaremos sus miradas sobre el aporte del TPA a la formación en investigación social cualitativa en el contexto del tercer nivel de la asignatura, relevadas en dos preguntas (Gráfico 3 y Cuadro 1). Finalmente, recuperamos testimonios que hacen referencia a la evaluación (positiva y negativa) de la educación virtual durante la pandemia, a partir de dos preguntas abiertas.

En el Gráfico 1 se despliegan diferentes tipos de estrategias utilizadas en el marco de las materias. Algunas de ellas, tales como devoluciones escritas de avances de TPA y presentaciones orales, ya eran utilizadas antes de la pandemia, mientras que otras fueron innovaciones realizadas durante la misma (por ejemplo, documentos audiovisuales de cátedra). Durante la educación remota el equipo docente, además, debió reconfigurar algunas de las actividades previamente desarrolladas, tales como las tutorías docentes, que ahora pasaron a estar mediadas por el uso de TIC.

Gráfico 1. Evaluación de estudiantes de Metodología (cohorte 2020-2021) del aporte al aprendizaje de cada estrategia pedagógica (en %) (1 a 5; 5= máxima valoración)



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a estudiantes que culminaron los tres niveles de Metodología (cohorte 2020-2021).

Como se observa en el Gráfico 1, las dos instancias más valoradas para el aprendizaje en pandemia se corresponden con estrategias que venían siendo utilizadas previamente: “Tutorías docentes de avances del TPA” (con 58% de encuestados/as que le otorgaron la máxima valoración) y “Clases sincrónicas” (con 50% de las respuestas en dicha categoría).¹ Se trata de recursos didácticos que implican, en el primer caso, un seguimiento de las producciones grupales de los/as estudiantes y, en el segundo, una reposición del trabajo que se realizaba en el contexto áulico presencial.

Seguidamente, encontramos otras estrategias que también implican acompañamiento docente a las prácticas de investigación del TPA (“Presentaciones orales grupales de los avances del TPA”; y “Devolución docente escrita a los avances del TPA”). En contraposición, estrategias como las presentaciones de diapositivas, los documentos audiovisuales de cátedra y el envío de clases escritas cuentan con niveles de valoración más bajos (29% y 25 % de encuestados/as que otorgaron la máxima valoración a las primeras dos estrategias; la tercera de ella no tuvo encuestados/as que le atribuyeran la máxima valoración, pero contó con un 29% que le otorgó el segundo valor más elevado).

Las estrategias valoradas en relación a la devolución escrita del TPA dan cuenta del rol tutorial ejercido por el equipo docente. Como señalan Victoria Sánchez-Gómez, Ana San Martín, Constanza Mardones Segovia y Jaime Fauré (2017), los beneficios que trae aparejado el acompañamiento se deben a la colaboración que se produce entre estudiantes y tutores/as. Esto permite, no solo que se aprovechen de mejor manera los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también disminuir las jerarquías entre ambos grupos, similares en su condición de investigadores/as, aunque con diferencias en su nivel de formación.

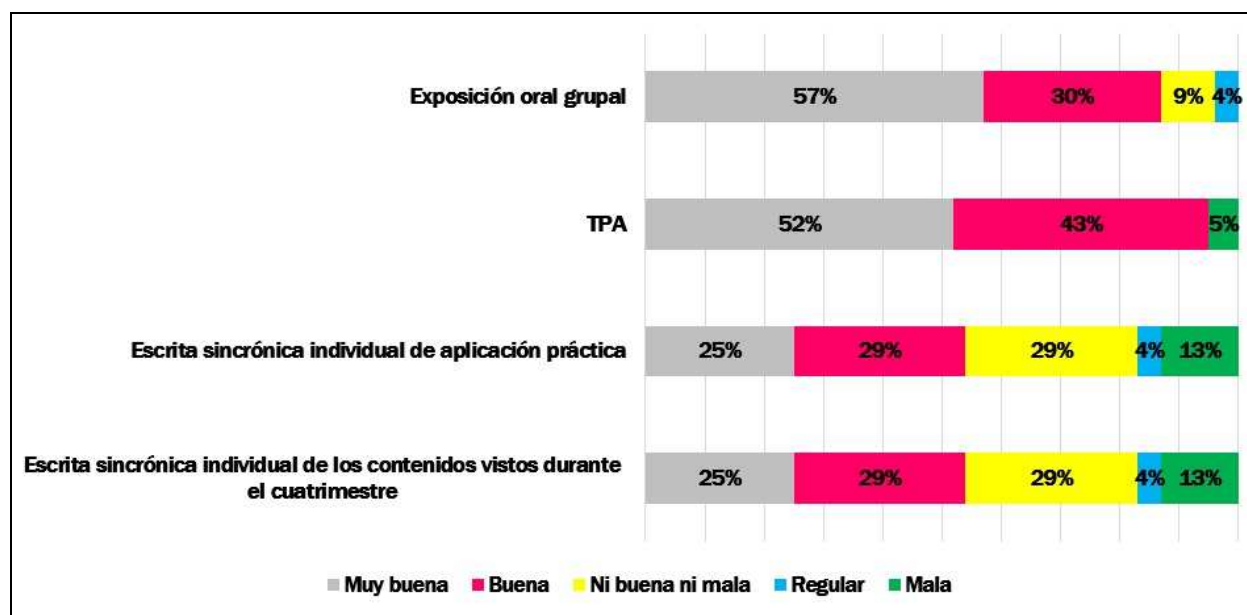
Siguiendo con el análisis de los resultados del Gráfico 1, en especial los referidos a la valoración de las clases sincrónicas como estrategia pedagógica, consideramos que no pueden soslayarse dos características de esta población (la cohorte de estudiantes que finalizó el tercer nivel de la asignatura en el segundo cuatrimestre de 2021). En primer lugar, se trató de un grupo que contaba con equipamiento informático en sus hogares para el desarrollo de sus actividades educativas. A su vez, el 80% de los/as estudiantes encuestados/as afirmó no tener problemas de conectividad a Internet. La realidad que estamos describiendo coincide con el relevamiento realizado desde la Carrera de Sociología de la UBA durante el primer cuatrimestre de 2020, según el cual el 66,3% de los/as estudiantes contaba con buena conexión a Internet y el 78,6% con dispositivos adecuados para la cursada remota (Carrera de Sociología-UBA, 2020); pero difiere de lo relevado en otros contextos y en otros niveles educativos, como muestran algunas investigaciones recientes (ME y UNICEF, 2020; Ziegler, Volman y Braga, 2020).

Respecto de las formas de evaluar los contenidos, la educación remota introdujo la necesidad forzosa de adaptar y modificar los modos tradicionales de hacerlo en buena parte de las asignaturas, incluyendo la nuestra. El Gráfico 2 presenta la calificación de los/as estudiantes sobre las formas de evaluación implementadas por la cátedra.²

¹ En el cuestionario, se trataba de una batería de preguntas cerradas de nivel de medición intervalar, con un sistema de categorías que oscilaba entre el 1 y el 5, siendo “5” la máxima valoración.

² El Gráfico 2 también está construido en base a una batería de preguntas cerradas. Sin embargo, el sistema de categorías fue, en este caso, ordinal. El valor más alto fue “Muy buena” y el más bajo, “Mala”.

Gráfico 2. Calificación de estudiantes de Metodología (cohorte 2020-2021) de las formas de evaluación (en %)



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a estudiantes que culminaron los tres niveles de Metodología (cohorte 2020-2021).

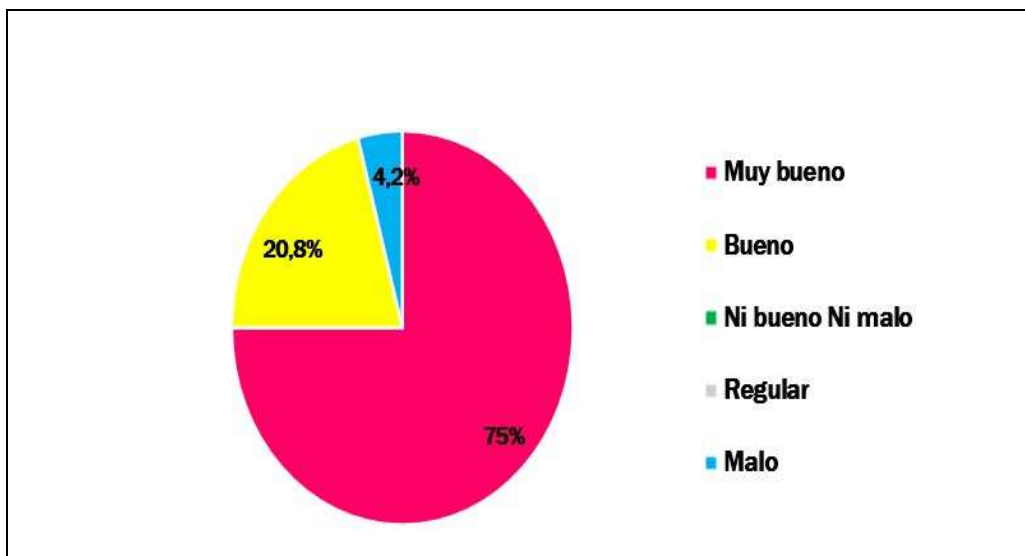
El gráfico permite ver que las formas de evaluación con mejor valoración –con calificaciones máximas otorgadas por poco más de la mitad de la muestra– son aquellas instancias vinculadas con el TPA: el informe escrito propiamente dicho y la exposición oral de avances que cada grupo debió realizar una semana antes de la entrega del trabajo. Ambas instancias son el resultado de un proceso que inicia a mediados del cuatrimestre y es monitoreado y acompañado por el equipo docente a través de estrategias de revisión y retroalimentación. Estos modos de evaluar durante el desarrollo de la experiencia de investigación buscan generar un abordaje dinámico de los progresos, así como brindar información de los avances. Es posible observar que, así como es altamente valorada la estrategia de las tutorías de avances del TPA, presentado en el Gráfico 1, también lo es la evaluación vinculada con la práctica de investigación del TPA y su exposición oral (presentadas en el Gráfico 2).

En relación a las formas de evaluación implementadas, la actividad “presentación oral de avances” –única actividad con la cohorte realizada de manera híbrida– fue organizada con una estructura similar a la de un congreso de investigación (con tiempos estipulados, formatos visuales de apoyo y comentarios posteriores a la exposición). Con esto no solo buscamos que los/as estudiantes tuvieran una instancia previa a la entrega para mejorar ciertos aspectos de sus trabajos, a partir de la retroalimentación, sino que también procuró forjar un habitus investigativo. En contraposición, las formas de evaluación que no los/as situaban como investigadores/as en formación con un lugar de protagonismo y construcción activa de conocimiento (tales como la evaluación escrita sincrónica individual de los contenidos sustantivos vistos durante el cuatrimestre y de resolución de situaciones problemáticas) gozaron de calificaciones más bajas (con valoraciones máximas que alcanzaron apenas a poco más del 20% de la muestra). Podríamos conjeturar también que el contexto de la educación remota de emergencia y las dificultades para la interacción personal cara a cara con otros/as compañeros de estudio trajeron aparejada una ponderación positiva de las instancias colectivas de evaluación. En un escenario de aislamiento social forzado, aquellas formas de evaluación que requerían del trabajo colectivo –si bien éste debía cumplimentarse, mayoritariamente, a través de medios digitales– parecen haber gozado de mayor valoración que las que se circunscribían al trabajo individual.

En tercer lugar, indagamos la valoración que los/as estudiantes realizan del TPA desarrollado durante el tercer nivel de la asignatura. Este se encontraba orientado específicamente a la producción y análisis de datos cualitativos. Prácticamente la totalidad de quienes

respondieron la encuesta (95%) consideró que era un aporte “Muy bueno” o “Bueno” para su formación en investigación social cualitativa.

Gráfico 3. Evaluación de estudiantes de Metodología (cohorte 2020-2021) del aporte del Trabajo Práctico Aplicado de Método III a la formación en investigación cualitativa (en %)



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a estudiantes que culminaron los tres niveles de Metodología (cohorte 2020-2021).

A continuación de la pregunta por la valoración, introducimos una pregunta abierta para que los/as estudiantes se expresaran acerca de los motivos de su valoración. En el Cuadro 1, destacamos algunos elementos positivos mencionados en las respuestas. Vale repetir que, para la gran mayoría de los/as estudiantes, esta práctica materializada en el TPA que comienza en Metodología I constituía el primer acercamiento a la investigación social empírica durante la carrera de Sociología. Esto puede resultar llamativo por tratarse de estudiantes que estaban promediando una carrera cuyo perfil de egreso está muy orientado a la investigación social académica. Por su parte, el único elemento negativo mencionado no se vincula al TPA en sí mismo, sino a la dificultad registrada para trabajar en equipo durante la pandemia (con la complicación adicional de haberse tornado una tarea mediada por las TIC).

Cuadro 1. Elementos positivos del Trabajo Práctico Aplicado como instancia para la formación en investigación social cualitativa

- Buena instancia de aprendizaje
- Trabajo en equipo
- Más enriquecedor que un parcial tradicional
- Experiencia en investigación cuali para desarrollar a futuro una investigación propia
- Poner en práctica la teoría
- Terminar de entender los conceptos
- Practicar codificación y análisis de entrevistas
- Ida y vuelta entre recolección de datos, análisis y articulación teórica
- “Sacarse el susto” de lo que es la investigación en sociología

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a estudiantes que culminaron los tres niveles de Metodología (cohorte 2020-2021).

Nuevamente observamos la valoración de instancias de trabajo en grupo y colaborativo, así como la puesta en práctica de habilidades para la resolución de actividades planteadas previamente por el equipo docente, con el propósito de lograr su implicación en el aprendizaje. Asimismo, varias de estas menciones ubican a este grupo de estudiantes en el lugar de “investigadores/as en formación” destacando positivamente la incorporación de estos *trucos del oficio* (Becker, 2009), a partir de sus propias prácticas situadas.

Como cierre de este apartado, analizamos la evaluación general de la educación virtual durante la pandemia, recuperando los testimonios del estudiantado. En particular, nos interesó indagar la valoración de los aspectos positivos y negativos de la educación virtual bajo un estado de excepción como el vivenciado.

Los testimonios recabados muestran que, para la mayoría de los/as estudiantes, la educación virtual significó, principalmente, la pérdida de lazos sociales con sus compañeros/as y docentes. Cabe destacar que se trataba de una cohorte que, los dos años previos al advenimiento de la pandemia, había cursado de manera presencial. Entre las frases y palabras que mencionan de modo más frecuente aparecen la *soledad*, la *ausencia de vínculos*, la *falta de contacto*, la *lejanía* y la *dificultad de interpretar a los/as compañeros por la pérdida de gestos*. Todas ellas hacen referencia a aspectos vinculares y propios de la sociabilidad como significativos de la experiencia universitaria (Carli, 2020). Sin desconocer la existencia de investigaciones que han profundizado en el impacto emocional que ha generado la pandemia en estudiantes de diversos niveles educativos (Pereyra y Tarditti, 2021; Di Napoli, Gogliano y Bardin, 2022), nuestra encuesta focalizó en la evaluación de las estrategias pedagógicas implementadas durante el período de educación remota de emergencia.

Pese a los elementos negativos mencionados, la gran mayoría de los/as encuestados/as pudo identificar aspectos positivos de la educación virtual. Varios/as de ellos/as destacaron que el hecho de no tener que viajar hacia la Facultad les brindó un tiempo adicional que les permitió cursar más materias, dedicar mayor tiempo al estudio y compatibilizar la asistencia a las clases sincrónicas con algunas tareas domésticas. Como señaló una estudiante, la educación virtual hizo posible que pudiera *asistir a clases más allá de la distancia o de tener que cuidar a un hijo*. Otro aspecto positivo mencionado fue contar con las clases teóricas grabadas que podían ser consultadas en el momento que consideraran, por lo que constituyeron también un insumo de cara a las evaluaciones. Esta disponibilidad, como destacó un estudiante, redundó en que pudiera *organizar mucho mejor los tiempos entre la facultad, el trabajo y la vida*.

En suma, el análisis de los testimonios muestra el carácter complejo de la educación virtual en la experiencia estudiantil. La apertura de oportunidades para compatibilizar las diversas esferas de la vida con la cursada convivió con la pérdida de lazos sociales y ámbitos de sociabilidad.

8. Reflexiones finales

En las últimas décadas, la enseñanza de la metodología de la investigación social y, en particular, la transmisión del oficio de investigador/a o la construcción de un habitus investigativo en estudiantes universitarios/as han devenido objetos de análisis y reflexión (Gandía y Magallanes, 2013; Herrera Nájera, 2015; De Sena y Dettano, 2022). La emergencia de estudios sobre esta temática se intensificó con el advenimiento de la pandemia por COVID-19 y la virtualización de la educación.

Este trabajo se propuso analizar la reconfiguración de la propuesta pedagógica durante la educación remota de emergencia y las percepciones de los/as estudiantes sobre los dispositivos de concreción didáctica de la misma. Como señalamos en el estado de la cuestión, entre las investigaciones sobre educación en pandemia, aquellas abocadas a las miradas y dificultades de los/as estudiantes fueron, en comparación con las que abordaron otras temáticas, menos numerosas y más tardías. El artículo ha mostrado, en primer lugar, cómo fue posible sostener, con el rediseño de recursos didácticos, el enfoque de la enseñanza basada en investigación y del aprendizaje activo.

El diálogo con los datos provenientes de la encuesta evidenció también que las mayores valoraciones se vinculan con el eje central de la propuesta pedagógica que venimos llevando adelante hace más de diez años: el desarrollo secuencial de un proyecto de investigación de cátedra con acompañamiento docente intensivo. Los datos de nuestra encuesta mostraron también que las prácticas de enseñanza que sitúan al estudiantado en el lugar de aprendices de un oficio compartido con sus docentes –y no como meros/as destinatarios/as de conocimientos transmitidos unilateralmente– continuaron siendo las que gozan de mayor aceptación. Estas apreciaciones contrastan con otros estudios de dicho momento que evidenciaron valoraciones críticas del estudiantado acerca del acompañamiento docente (Observatorio de Economía Política-Facultad de Ciencias Sociales-UBA, 2020). Podemos pensar que la experiencia y hábitos previos de nuestro equipo de cátedra en el seguimiento y retroalimentación secuencial y continua del TPA, desde antes de la pandemia, jugaron a favor para sostener, en un contexto de emergencia educativa, el vínculo pedagógico a través de interacciones con los grupos de trabajo de los/as estudiantes y con ellos/as individualmente.

Como equipo docente compartimos la apreciación positiva de los dispositivos y estrategias de formación en investigación en el nivel de grado, apostamos a su continuidad y nos preguntamos acerca de sus condiciones de sustentabilidad. En virtud de ello, consideramos importante reflexionar en torno a algunas tensiones que implicó e implica el despliegue de esta propuesta.

En primer lugar, encontramos una posible tensión entre el tiempo que insumen las prácticas investigativas que redundan en un involucramiento académico temprano y el destinado al aprendizaje de los contenidos obligatorios sobre una multiplicidad de perspectivas teórico-metodológicas que trascienden las utilizadas en el proyecto de investigación de cátedra. Esta tensión genera el desafío, para el equipo docente, de motivar el interés en el aprendizaje de todo el repertorio de herramientas para la investigación social.

La segunda tensión tiene que ver con las condiciones del trabajo docente. El incremento del tiempo implicado en el desarrollo de tareas tutoriales y de seguimiento, altamente valoradas, puede conducir a una sobrecarga del trabajo docente difícil de sostener a mediano plazo. Esto plantea, necesariamente, el debate acerca de las condiciones institucionales que puedan garantizar una *ratio* docentes/estudiantes adecuada para este tipo de propuesta y acompañamiento.

Una tercera tensión refiere a la formación docente requerida para el despliegue del enfoque de la *docencia basada en investigación*. Entendemos que es importante contar con un equipo que tenga una formación dual, tanto en investigación social como en didáctica. Esto interpela a las políticas de formación continua de la docencia universitaria para la mejora de la calidad de la enseñanza.

A modo de cierre del artículo, queremos compartir dos reflexiones. En primer lugar, el recaudo de no confundir una práctica pedagógica de investigación acotada al marco de una materia obligatoria, con una experiencia de investigación académica que conlleva procesos de discusión y ejecución más complejos y extendidos en el tiempo. En otras palabras, es importante el compromiso del equipo docente de explicitar al estudiantado los límites de esta práctica, de modo que no quede instalada una idea simplificada del proceso investigativo. En segundo lugar, en línea con las discusiones en el ámbito educativo acerca de qué innovaciones de la pandemia “llegaron para quedarse”, cabe señalar que como equipo docente continuamos utilizando, en el contexto de la presencialidad plena, las herramientas que consideramos útiles y que fueron valoradas positivamente durante la pandemia, tanto por nuestra cohorte como por otros/as estudiantes (a modo de ejemplo, la encuesta de la Carrera de Sociología de la UBA encontró que tres de cada cuatro estudiantes aprueba la utilización de videoconferencias como herramienta pedagógica). Es nuestra apuesta que las innovaciones pedagógicas sean objeto de reflexión de trabajos venideros que contribuyan a seguir pensando, de manera crítica y situada, las prácticas de cara a la mejora de propuestas de enseñanza de las metodologías de la investigación social.

9. Bibliografía

ARROYO MENÉNDEZ, M. y FINKEL, L. (2019). Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales. *Panorama Social*, 30, 41-53.

ARTOPOULOS, A. (2020). *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina? Informe Argentinos por la Educación*, Abril. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus.pdf

BARKLEY, E., CROSS, P. y MAJOR P. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.

BECKER, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

BONWELL, C. y EISON, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington: The George Washington University.

BREW, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.

BROOKHAUT, S. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria: ASCD.

CALLEGARO, M., LOZAR, MANFREDA, K. y VEHOVAR, V. (2015). *Web Survey Methodology*. Eslovenia: Sage.

CARDINI, A., D'ALESSANDRE, V. y TORRE, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.

CARLI, S. (2020). Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia. En A.R. Pérez Trujillo (Coord.), *Comunidades epistémicas y generación del conocimiento* (pp. 135-154). Ciudad de México: BALAM.

CARRERA DE SOCIOLOGÍA-UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (2020). *Encuesta a Estudiantes sobre el desarrollo de la cursada en contexto de pandemia*. Facultad de Ciencias Sociales UBA. <https://sociologia.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/7/2020/06/Encuesta-a-Estudiantes-de-Sociolog%C3%ADa-1-cuat-2020-Definitiva.pdf>

CENTRO DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD Y EL CRECIMIENTO-CIPPEC (2021). *El regreso a clases 2021: un análisis de los protocolos provinciales*. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/textual/el-regreso-a-clases-2021-un-analisis-de-los-protocolos-provinciales/>

CHEHAIBAR, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En AA.VV, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). Ciudad de México: UNAM-IISUE.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA-CTERA (2020). *Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. Informe de la Encuesta Nacional de CTERA*. Buenos Aires: Autor.

DABENIGNO, V. y GÜELMAN, M. (noviembre de 2018). *La formación como investigadores de los y las estudiantes de Sociología: «habitus investigativo» en acción en la propuesta integrada de tres materias metodológicas*. En VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

DABENIGNO, V. y GÜELMAN, M. (agosto de 2019). *Enseñando a investigar. Reflexiones sobre la práctica de formación de un habitus investigativo en el tronco metodológico de la carrera de Sociología (UBA)*. En XIII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

DABENIGNO, V., FREYTES FREY, A. y MEO, A. I. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional. *Revista Itinerarios Educativos del Instituto de*

Desarrollo e Investigación para la Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias, 1 (14), 30-44.

DE SENA, A. y DETTANO, A. (2022). Enseñar y aprender a investigar en la virtualidad: trazas del consumo en el aula de Metodología de la investigación. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 29, 43-58.

DI NAPOLI, P. N., GOGLINO, A.M. y BARDIN, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis educativa*, 26(1), 1-25.

DI PIERO, E. y MIÑO CHIAPPINO, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham y J. Kemner (Eds.). *Pandemia y crisis. El COVID-19 en América Latina* (pp. 321-347). Ciudad de México: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados.

DI VIRGILIO, M., FRAGA, C., NAJMÍAS, C., NAVARRO, A., PEREA, C. y PLOTNO, G. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90-110.

DUSSEL, I., FERRANTE, P. y PULFER, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: CLACSO-UNUPE.

EXPÓSITO, C. D. y MARSOLLIER, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22 (39), 1-22.

FLACK, C. B., WALKER, L., BICKERSTAFF, A., EARLE, H. y MARGETTS, C. (2020). *Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand*. Melbourne: Pivot Professional Learning.

FREIDIN, B., DI VIRGILIO, M., D'ONOFRIO, MARTÍNEZ MENDOZA, R. y OTAMENDI, A. (2009). Docencia e investigación: la formación de investigadores en Sociología. En M. Alonso et al., *Encuentro La Universidad de Buenos Aires: producción y trayectoria pedagógica* (pp.1-9). Buenos Aires: EUDEBA.

GANDÍA, C. y MAGALLANES, G. (2013). La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(3), 57-72.

GONZÁLEZ, F. y MORRIS, M. B. (2022). La docencia universitaria en pandemia: reconfiguraciones en el tiempo y en el espacio de trabajo. *Revista de la Carrera de Sociología*, 12 (12), 311 - 339.

GRIFFITHS, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726.

GUTIÉRREZ, E., MARTÍN, J. y ROCCHIETTI, R. (2022). La opinión de estudiantes universitarios en tiempo de pandemia. *Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 9 (2), 79-84.

HERRERA NÁJERA, J.M. (2015). Enseñanza e institucionalización de la metodología de la investigación social en la carrera de Sociología en Guatemala. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 10(5), 51-62.

LÓPEZ PASTOR, V. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. *Revista de Pedagogía*, 62(1), 169-170.

MEO, A.I. y DABENIGNO, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1).

MEO, A. I. y DABENIGNO, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 14 (1), 103-127.

MEO, A.I. y NAVARRO, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. *Empiría. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 17, 123-140.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DE ARGENTINA y FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (ME-UNICEF). (2020). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Julio 2020*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DE ARGENTINA (ME) (2020a). *Informe preliminar de Políticas educativas en el contexto internacional. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Autor. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas_educativas_en_el_contexto_internacional.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DE ARGENTINA (ME) (2020b). *Informe preliminar de Encuesta a Directivos. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Autor. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN DE ARGENTINA (ME) (2020c). *Informe preliminar de Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Autor. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpc_p.pdf

MORRIS, M. B. y GONZÁLEZ, F. (2022). Miradas docentes sobre la educación universitaria en pandemia. Narrativas, posicionamientos políticos y jerarquizaciones diferenciales. *Sociohistórica*, 50, e173.

NARODOWSKI, M., VOLMAN, V. y BRAGA, F. (2020). *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento*. Segundo Informe "Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena", Argentinos por la Educación. https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Dispositivos_y_medios_de_comunicacion_ArgxEdu_pandemia.pdf

OBSERVATORIO DE ECONOMÍA POLÍTICA-FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES-UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (2020). *Encuesta a estudiantes de las 5 Carreras de FSOC-UBA en 2020*. Facultad de Ciencias Sociales UBA. <http://observatorioeconomiapolitica.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/251/2021/07/Informe-Encuesta-a-estudiantes-de-FSOC-UBA-2020.pdf>

PEDRÓ, F., QUINTEIRO, J. A., RAMOS, D. y MANEIRO, S. (2020). *COVID-19 y Educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. IESALC UNESCO. <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2020/04/Informe-IESALC-UNESCO-COVID19.pdf>

PEREYRA, S. M. y TARDITTI, L. (2021). Universidad virtual en pandemia: impacto subjetivo en los estudiantes. *Contextos de Educación*, (30), 23-32.

PRIETO NAVARRO, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196.

SÁNCHEZ-GÓMEZ, V., SAN MARTÍN, A. N., MARDONES SEGOVIA, C. y FAURÉ, J. (2017). La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características. *Revista de Sociología*, 32(1), 71-86.

ZIEGLER, S., VOLMAN, V. y BRAGA, F. (2020). *Los cambios en la educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la evolución de las prácticas escolares y familiares durante el aislamiento*. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación. https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/ArgxEdu_Cambios_pedagogicos_habitos.pdf

Normativa

Resolución N° 2282/1988. Plan de estudios de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Buenos Aires. 2 de mayo de 1988. <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/05cs.doc>

Resolución N° 108/2020. Suspensión del dictado de clases presenciales en establecimientos educativos de todos los niveles por 15 días. 15 de marzo de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Autor y autoras.

Martín Güelman

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina/CONICET.

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social. Profesor de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: marguelman@gmail.com

Valeria Dabenigno

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina.

Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: valdabenigno@gmail.com

Alejandra Navarro

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina.

Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires y del Departamento de Cultura, Arte y Tecnología de la Universidad Nacional de Avellaneda.

E-mail: dra.a.navarro@gmail.com

Dolores González

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina.

Maestranda en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural de la Universidad Nacional de San Martín. Profesora de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

E-mail: doloresglezz@gmail.com

Citado.

GÜELMAN, M.; DABENIGNO, V.; NAVARRO, A. y GONZÁLEZ, D. (2024). Aprendizaje activo y enseñanza basada en investigación durante la pandemia: perspectivas de estudiantes de Sociología. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*, N°28, Año 14, pp. 26-43.

Plazos.

Recibido: 13/07/2023. Aceptado: 26/12/2023.